

Jarosław Jendza*

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W UNIWERSYTECIE – FENOMENOGRAFICZNA ANALIZA NARRACJI PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja rezultatów fragmentu badań dotyczących uniwersytetu zrealizowanych przez autora w latach 2013-2018. Konkretniej rzecz ujmując, stawiam tu pytanie o nauczycielskie koncepcje kształcenia akademickiego młodych dorosłych w szkole wyższej. Gromadzony w trakcie badań materiał w postaci indywidualnych narracji zorientowany był przede wszystkim na opis i eksplorację *kultur akademickich*, a zatem obejmował znacznie szerszy zakres niż sygnalizowane tytułem *koncepcje kształcenia studentów*, jednakże praca analityczna wykonana po zakończeniu właściwego zadania badawczego ujawniła możliwość identyfikacji właśnie owych koncepcji. Stąd też pojawiła się potrzeba powtórnej analizy zgromadzonego materiału empirycznego, czyli transkrypcji indywidualnych wywiadów semistrukturyzowanych pod kątem poszukiwania znaczeń nadawanych praktykom kształceniowym w szkole wyższej przez pracowników naukowo-dydaktycznych.

Wywód przeprowadzony w niniejszym artykule zostanie zaprezentowany w trzech kolejnych krokach. Odwołam się do badań empirycznych podejmujących podobną problematykę, akcentując szczególnie projekt Teresy Bauman, ponieważ jej badania realizowane były na tym samym terenie badań, z udziałem podobnej próby badanych. Rzecz jasna badania Bauman nie stanowią jedyne horyzontu teoretycznego, ale mają szczególne znaczenie dla prezentowanych dalej analiz, nie tylko bowiem chronologicznie realizowane były pręcej, ale także oba badania *kontekstowane* (Rutkowiak 2010a, s. 174) łącznie można traktować jako przykład kontynuacji narracji naukowej, z jednej strony o pewnej, określonej grupie nauczycieli akademickich działającej w danej uczelni, a z drugiej budowania korpusu wiedzy z zakresu dydaktyki szkoły wyższej.

W dalszej części tekstu syntetycznie scharakteryzuję metodologię projektu, po czym przywołam kolejno kategorie opisu stanowiące przestrzeń wynikową analiz. Artykuł

* **Jarosław Jendza**, dr – Uniwersytet Gdański, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: j.jendza@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7598-9085>.

zakończę krótkim podsumowaniem oraz krytycznym odniesieniem się do jego wyników i przyjętej procedury badawczej.

Tło, czyli nauczyciele akademicy i ich działalność dydaktyczna w kontekście badań

Problematyka dydaktyki akademickiej jako pewnego pola badawczego wydaje się ważnym zagadnieniem pedagogicznym, andragogicznym, czy szerzej – ważkim polem badawczym w naukach społecznych w ogóle. W ostatnich latach jedną z najpełniej ujmujących to zagadnienie perspektywą na gruncie polskiej pedagogiki są kolejne badania Anny Sajdak (2013, 2014, 2015, 2017), która zwraca uwagę na znaczenie kompetencji dydaktycznych, w tym także wypowiedanej wprost bądź przyjmowanej milcząco wiedzy pedagogicznej nauczycieli akademickich. Trzeba jednakże wspomnieć, że badania Sajdak koncentrują się w znacznym stopniu na eksploracjach środowiska pedagogów oraz studiach literaturowych, rzadziej zaś stanowią klasyczne badania z wykorzystaniem określonego materiału empirycznego.

Interesującym i zyskującym popularność tropem, a zarazem kierunkiem myślenia dydaktycznego w szkole wyższej, jest wiązanie go z lepiej lub gorzej dokumentowanymi zmianami w umysłowości kolejnych pokoleń studentów i wynikającą zeń koniecznością dostosowywania form pracy dydaktycznej w uniwersytecie, w tym w szczególności stosowania nowoczesnych technologii (Sajduk 2015; Kurek 2010) bądź tak zwanego *personalizowania* oddziaływań dydaktycznych (Karpińska-Musiał, Panońko 2018; Karpińska-Musiał 2016, 2018).

Odmiernym dyskursem badań nad dydaktyką akademicką są prace Oskara Szwabowskiego, Colette Szczepaniak, Pauliny Wężniejewskiej, a także Marcina Pławskiego (Szwabowski i in. 2018; Pławski i in. 2018), lokujących swoje dociekania w perspektywie radykalno-krytycznej, przy użyciu podejścia badawczego określanego jako *autoetnografia kolektywna* czy też *sugestywna*, traktujących tak o dydaktyce akademickiej i immanentnie wpisanych w nią relacji władzy, jak również o możliwościach i ograniczeniach metodologicznych badań uniwersytetu.

Ostatnia, autoetnograficzna monografia Szwabowskiego (Szwabowski 2019) w całości poświęcona problematyce dydaktyki szkoły wyższej oraz władzy w świecie akademickim jest zdecydowanie najbardziej pogłębionym studium empirycznym, jakie pojawiło się w pedagogice szkoły wyższej w Polsce w ostatnich latach, a przy okazji publikacją otwierającą zupełnie nieznaną dotąd sposób pisaną naukową, w którym zdawanie autorskiej i krytycznej relacji z badania jest o wiele bardziej znaczące niż obudowywanie się licznymi cytatami i źródłami oraz „osadzanie się” w konkretnej tradycji myślenia (Szwabowski 2019, s. 19-20).

Dla dalszej części artykułu będzie to miało zasadnicze – choć być może samobójcze (Szwabowski 2019, s. 72-73) – znaczenie, gdyż choć omawiając niewielki fragment badania, posłużę się odniesieniami do innych autorów, to jednakże prezentacja własnych analiz stanowi podstawowy cel tekstu.

Omawiając inne tradycje empirycznych eksploracji świata akademii, warto wspomnieć, że niekiedy prowadzi się także badania o proveniencji *pragmatycznej*, to znaczy służącej „poprawianiu jakości kształcenia”, które umożliwiają pogłębione rozumienie nie tylko działalności dydaktycznej nauczycieli akademickich, ale także ogólnych warunków ich pracy w konkretnej organizacji.

Za przykład mogą służyć choćby badania realizowane w Uniwersytecie Warszawskim (Gendźwiłł i in. 2010), w których wykorzystuje się zarówno jakościowe, jak i ilościowe metody badań, obejmując analizami spore grupy osób, co zapewne różnym interesariuszom dostarcza danych potrzebnych do ewaluacji, jednakże nie można ich uznać za badania naukowe, które wytyczają nowe kierunki dociekań w dydaktyce szkoły wyższej jako dyscyplinie naukowej.

W ten nurt myślenia wpisują się także analizy dotyczące przebiegu karier akademickich pracowników naukowych, czego wyraz znaleźć możemy w konferencjach organizowanych przez MNiSW, niekiedy przy współpracy uczelni wyższych w ramach tak zwanego Narodowego Kongresu Nauki (Katowice, 26-27 stycznia 2017).

Należy dodać, że w ramach takich spotkań próżno szukać zniuansowanych analiz empirycznych – dominują tu raczej wypowiedzi oceniające (z reguły dość negatywnie) jakość prac naukowych akademików, choć trzeba wspomnieć, że niekiedy podejmuje się próby naukowego i krytycznego traktowania fenomenu kariery akademickiej, jednakże bez odwoływania się do materiału empirycznego gromadzonego w toku badań terenowych (Murawska 2017).

Dokonawszy pogłębionej kwerendy badań empirycznych w obrębie polskiej pedagogiki szkoły wyższej w okresie od 1989 do 2017 roku, pozwalam sobie skonstatować, że nauczyciele akademicy i ich działalność dydaktyczna ogólnie nie stanowią pola, które cieszyłoby się nadmierną atencją rodzimych badaczy (Jendza 2011, 2017).

Zupełnie inaczej wygląda ta kwestia w badaniach uprawianych od wielu lat na świecie, gdzie na rozmaite sposoby (w sensie metodologicznym) bada się koncepcje nauczycieli akademickich odnośnie do praktykowanych przez nich pedagogii (Kreber 2010; Devlin 2006), a szerzej rzecz ujmując, całościowych koncepcji bycia w szkole wyższej (Pratt 1992, Kane i in. 2002; Kember, Kwan 2000).

Odnotować należy także obecność pogłębionych i krytycznych metaanaliz odnoszących się do projektów badawczych z udziałem nauczycieli akademickich opisujących zarówno trudności metodologiczne, jak i tematy marginalizowane (Eley 2006; Kember 1997). Tego typu prace są w polskiej pedagogice szkoły wyższej właściwie nieobecne.

W niniejszym tekście, na tym etapie wywodu, posłużę się jednak badaniami realizowanymi przez Teresę Bauman (2011), a czynię to z dwóch zasadniczych powodów. Po pierwsze owe badania stanowią jedną z niewielu prób empirycznego ujęcia zagadnienia praktyk dydaktycznych w uniwersytecie obejmujących przedstawicieli wszystkich uniwersyteckich dyscyplin naukowych, które zrealizowano w ostatnich latach. Po drugie wyniki uzyskane przez Autorkę postrzegam jako interesujący kontekst i ważny trop w interpretacji badań własnych.

Bauman przy użyciu kwestionariusza ankiety wykazała, że prawie każdy pracownik naukowo-dydaktyczny (95%), który wyraził chęć wzięcia udziału w jej badaniach, postrzega siebie jako co najmniej dobrego nauczyciela (Bauman 2011, s. 24), a „najlepsze mniemanie o sobie [...] mają nauczyciele z najdłuższym stażem pracy” (s. 25). Co więcej, ponad 85% badanych uważa, że ich wiedza dydaktyczna jest dobra lub bardzo dobra (s. 27).

Można zatem zaryzykować twierdzenie, że zgodnie z powyższymi obserwacjami nauczyciele akademicki mają co najmniej dobre samopoczucie odnośnie do własnej pracy ze studentami.

Interesujące są także źródła, z których badani czerpią swoją wiedzę dydaktyczną. Dwa najszerzej reprezentowane pola dotyczą replikowania działań innych. Są to zarówno wzorce akademików z dłuższym stażem zawodowym, jak i inni nauczyciele, których badani postrzegają jako wzory do naśladowania. Owe wzorce dotyczą także naśladowania praktyk obecnych we wcześniejszych etapach edukacyjnych, co wskazuje na brak specyfiki dydaktyki akademickiej (s. 34-46) jako swoistej i odrębnej praktyki społecznej, a to może budzić pewne wątpliwości (Malewski 2000, s. 21-31).

W tym kontekście należy skonstatować, że zdaniem respondentów uniwersytet jest kolejnym etapem edukacji, który w zakresie metodologii kształcenia nie odróżnia się znacząco od instytucji kształceniowych innego typu i szczebla, a podstawowym źródłem wiedzy o dydaktyce są doświadczenia innych nauczycieli akademickich. Jednocześnie – zgodnie z ustaleniami Badaczki – nauczyciele akademicki mają wysokie mniemanie odnośnie do jakości ich pracy dydaktycznej. Jak się okaże później, powyższe obserwacje mogą być pomocne w *kontekstowaniu* (Rutkowiak 2010a, s. 174) prezentowanych tu analiz.

Metodologiczne podstawy badań

Niniejszy projekt badawczy osadzony jest w strategii badawczej nazywanej *fenomenografią*, która od początków swego powstania była silnie związana z badaniami szkolnictwa wyższego (Marton 1994, s. 4424-4429; Samuelowicz, Bain 1992, s. 93-111; Bruce, Gerber 1995, s. 443-458) i lokuje się w konstruktywistyczno-interpretatywnym paradygmacie badań pedagogicznych.

Rezygnuję tu jednakże z detalicznego opisu postępowania badawczego zgodnego z procedurą fenomenografii, ponieważ jest ona już podejściem dość dobrze znanym i wielokrotnie opisywanym zarówno na łamach „Dyskursów Młodych Andragogów” (Jurgiel 2008, s. 61-68), jak i innych czasopism naukowych dotyczących edukacji dorosłych (Jurgiel-Aleksander 2016, s. 267-282).

Niemniej warto, jak sądzę, przedstawić kilka ważnych kwestii dotyczących tego konkretnego badania, które jest główną treścią niniejszego tekstu.

Badanie zrealizowałem, zgodnie z dominującą w fenomenografii tendencją, wykorzystując semistrukturyzowany indywidualny wywiad jakościowy z grupą dwudziestu ośmiu pracowników naukowo-dydaktycznych publicznego uniwersytetu.

Dobierając osoby do badania, brałem pod uwagę dwa zasadnicze kryteria: przynależność dyscyplinarna oraz stopień naukowy. Dokonywałem także rozróżnienia na pracowników przed uzyskaniem stopnia doktora habilitowanego i po nim (czyli tzw. samodzielnych oraz niesamodzielnych pracowników nauki).

Taki dobór próby wynikał z potrzeby uzyskania możliwie najszerzej puli koncepcji znaczeń dostępnej danej społeczności. W konsekwencji uzyskałem materiał badawczy, który poddałem dalszym etapom analizy.

Przed wszystkim poszukiwaniem wątków, domen znaczeniowych, kryteriów różnicujących, aby w konsekwencji skondensować materiał w postaci przestrzeni wynikowej, na którą składa się zazwyczaj niewielka liczba kategorii opisu, które nie tylko odsłaniają możliwe sposoby rozumienia danego fenomenu, ale także pozwalają na ich interpretację w kontekście społeczno-kulturowym, gdyż – jak się przyjmuje w tego typu badaniach – te są zawsze zapośredniczone przez szerszy kontekst społeczny.

Na potrzeby niniejszego artykułu dokonałem jednak pewnego wyboru fragmentów narracji, które wcześniej nie były głównym wątkiem badania, a w prezentowanym tu artykule są jego osią.

Innymi słowy z materiału badawczego wyselekcjonowałem te fragmenty narracji, które w sposób bezpośredni dotyczą zagadnienia sygnalizowanego tytułem niniejszego tekstu, a zatem *koncepcji* czy też *podejść* dydaktycznych pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu.

Cytując fragmenty poszczególnych wypowiedzi w tekście, będę posługiwał się kwadratowymi nawiasami, pomiędzy którymi znajdują się numery pytań kolejnych wywiadów odnoszące się do określonego fragmentu materiału empirycznego.

Zanim jednak przedstawię wyniki badań, doprecyzuję przyjęte przez mnie rozumienie dwóch, znaczących dla dalszej części artykułu, pojęć, czyli *metod* i *form* kształcenia, które stanowią ważne elementy nauczycielskich koncepcji kształceniowych, zapewne wynikających z przyjęcia określonych ideologii edukacyjnych i charakterystycznych dlań zasad i celów dydaktycznych.

Mając świadomość, że zarówno Czesława Kupisiewiczza (1974), jak i Wincentego Okonia (1970, s. 194) propozycje definiowania metod i form charakterystyczne są dla dydaktyki, które przynależą do powszechnie krytykowanego, obiektywistycznego (Klus-Stańska 2018, s. 59-94), pozytywistycznego (Malewski 1998), czy też technologicznego (Malewski 2010, s. 22 i dalsze) paradygmatu dydaktyki wpisującego się przede wszystkim w transmisyjny model kształcenia, uważam, że są one użyteczne dla przeprowadzanej tu wywodu ze względu na swoją ogólność.

Zatem mówiąc o *metodzie*, można mieć na myśli sposób pracy nauczyciela ze studentami (Kupisiewicz 1974, s. 163), *formę* można zaś rozumieć jako organizacyjny wymiar działalności dydaktycznej pracowników naukowo-dydaktycznych (Kupisiewicz 1974, s. 219). Sądzę jednak, że pojęciem, które trafniej oddaje istotę działań dydaktycznych i stojących za nimi ideologii edukacyjnych, jest – *forma nauczania* Kazimierza Sośnickiego (1948, s. 212 i dalsze).

Zgadając się bardziej z Sośnickim niż Kupisiewiczem, proponuję zatem myśleć raczej o formach nauczania, a nie metodach, co zresztą współcześnie znajduje odzwierciedlenie w pracach takich autorów, jak Jan Masschelein czy Maarten Simons, kiedy konstruują oni (w odniesieniu do praktyk dydaktycznych w uniwersytecie) pojęcie *publicznych form pedagogicznych* (Masschelein, Simons 2018, s. 47-61), do których zaliczają się na przykład wykład czy seminarium.

Należy pamiętać, że w świetle narracji nauczycieli akademickich objętych badaniami rozdział poszczególnych elementów, czy też wymiarów, każdego systemu dydaktycznego byłby „siłowym” dzieleniem koncepcji znaczeń, dlatego też – z punktu widzenia przyjętej metodologii – nie można tego czynić.

Problem prezentacji rezultatów badania fenomenograficznego

Podstawowym zadaniem fenomenografii jest „szkicowanie mapy” znaczeń określonego fenomenu, co oznacza, że prezentując rezultaty badania realizowanego zgodnie z tą metodologią, należy pokazać wszystkie kategorie opisu składające się na przestrzeń wynikową. W badaniach tego typu zazwyczaj gromadzi się pokaźną ilość materiału badawczego, dlatego właśnie raporty z takich badań są z reguły dość obszerne.

Specyfika rezultatów badań fenomenograficznych rodzi zatem poważną trudność w zakresie ich prezentacji w formie, krótkiego przecież, artykułu. Badacz staje wobec dylematu: skrótkowo pokazać całą „mapę” i narazić się na zarzut lakoniczności, czy też dokładnie scharakteryzować wybrane wyniki badań, tym razem ryzykując utratę opisu pełnego horyzontu eksplorowanych znaczeń.

Przestrzeń wynikowa prezentowanych badań obejmuje dziesięć jakościowo odmiennych koncepcji kształcenia studentów. W kilku przypadkach można zauważyć pewne

punkty styczne, choćby w postaci samych metod czy też form kształcenia, niemniej podstawowe kryterium różnicujące wygenerowane *a posteriori* w toku analiz odnosi się do *specyfiki obecności* nauczyciela w toku zajęć dydaktycznych.

Wszystkie osoby biorące udział w badaniu precyzowały, wyjaśniały i uzasadniały konkretne wybory odnoszące się do pracy nauczyciela akademickiego, choć trzeba odnotować, że zdaniem jednego z interlokutorów *cudownym miejscem byłby uniwersytet, gdyby nie było studentów* [91].

Detaliczne scharakteryzowanie wszystkich dziesięciu zidentyfikowanych koncepcji w ramach artykułu jest zadaniem ryzykownym, by nie powiedzieć – po prostu niemożliwym, dlatego też ograniczę się do *czterech* tematykacji, choć dla porządku zasygnalizuję wszystkie, syntetycznie pokazując je w formie tabeli, dokładniejszy zaś opis pominiętych tu koncepcji pozostawię do rozwinięcia w kolejnej publikacji.

Wybór, do nieco bardziej niuansowanego przedstawienia, owych czterech koncepcji podyktowany jest tym, że te podejścia do pracy dydaktycznej w uniwersytecie są rzadziej opisywane i przez to nieco mniej poznane albo dopiero zyskujące „popularność” w nauce polskiej i światowej.

Te koncepcje, które postanowiłem pominąć w niniejszym tekście, są już dość dobrze rozpoznane, wiążą się ze znanymi badaczom tej problematyki przesunięciami dyskursywno-ideologicznymi, takimi jak choćby napór neoliberalizmu w szkolnictwie wyższym czy globalizacja świata akademickiego.

Kolejnym problemem towarzyszącym badaczom – fenomenografom jest nazwanie kategorii, które swoim zasięgiem powinny: (1) obejmować całość materiału badawczego, (2) odwoływać się do kryteriów różnicujących wygenerowanych „z gruntu” przez badacza, a także (3) charakteryzować się spójnością składniowo-leksykalną.

Być może Czytelnik uzna nazwy kategorii zaprezentowanych dalej za ekwilibrystykę słowną, a może nawet za próbę siłowego uatrakcyjnienia treści, niemniej jednak są one rezultatem długotrwałej pracy analitycznej na materiale badawczym.

Koncepcje kształcenia studentów w uniwersytecie – prezentacja wybranych rezultatów badań własnych

Poniżej przedstawiam syntetyczne, tabelaryczne ujęcie całej przestrzeni wynikowej.

Przyjrzyjmy się teraz nieco dokładniej wybranym koncepcjom.

1. Proemancypacyjny eskapizm

W ramach tej koncepcji nauczyciel akademicki ma świadomość nieuchronności narzucania znaczeń w procesie kształcenia (Bauman 2011, s. 114). Immanentne dla edukacji akademickiej formy przemocy, czyli symboliczna (Pryszmont-Ciesielska 2010)

Tabela 1. Nauczycielskie koncepcje kształcenia studentów w uniwersytecie

Koncepcja dydaktyczna	Cecha relacji nauczyciel – student	Formy/metody pracy dydaktycznej	Rola kształcenia akademickiego	Metafora studenta	Metafora nauczyciela	Metafora przestrzeni studiowania
Autokwestionujący pedeutocentryzm	N-1 w centrum	wykład problemowy	kształcenie zmysłu krytycznego	wnikliwy słuchacz	autokwestionujący mówca	arena sprzeczności
Proemancypacyjny eskapizm	student w centrum	ucieczka	kształcenie kompetencji autorskiego wyrażania zdania	współkreator przestrzeni studiowania	architekt przestrzeni studiowania	studencka agora
Pasjonacki infekcjonizm	N-1 zaraża studentów	wykład monograficzny, analiza tekstów	kształcenie pasji studiowania autotelicznego	pacjent	rozprzestrzeniający zarazę	pole infekowania
Amatorski natwizm	wspólna miłość rzeczy	X	budzenie i pielęgnowanie miłości do danej rzeczy	amator	amator	stół, na którym leży studiowana rzecz
Proemancypacyjny prowokacjonizm	kwestia w centrum	X	budzenie zdziwienia, odkrywanie problemów	cierpiący odmieniec, odszczepieniec	edukator – prowokator	obuch poznawczy
Prospoleczny konstruktywizm	przyjazność	praca w małych grupach, PBL, metoda projektów	rozwój kompetencji społecznych	pełnoprawny członek społeczności akademickiej	facylitator	przestrzeń dialogu znaczeń
Metodologiczny konstruktywizm	przyjazność, metodologia w centrum	współuczestnictwo w badaniach naukowych	kształcenie kompetencji metodologicznych	partner w badaniu	partner w badaniu	laboratorium badawcze
Prokomunikacyjny pajdocentryzm	student w centrum	praca w małych grupach	kształcenie kompetencji komunikacyjnych i międzykulturowych	członek społeczno-zajmujący kierunek	facylitator, sługa	przestrzeń dialogu znaczeń
Urynkowiony indywidualizm	student w centrum	metody atrakcyjne dla studentów (np. e-learning)	sprzedaż łatwo przyswajalnej wiedzy	klient usługi edukacyjnej	sprzedawca atrakcyjnej wiedzy	sklep
Funkcjonalistyczny konserwatyzm	N-1 w centrum	metody umożliwiające kontrolę procesu	nabywanie wiedzy naukowej	puste naczynie	dyspozytor wiedzy	pas transmisyjny

Źródło: opracowanie własne.

oraz strukturalna (Stańczyk 2008), sprawiają, że zawsze wtedy, gdy nauczyciel otwiera usta, staje się agentem określonej arbitralności kulturowej (Bourdieu, Passeron 2006, s. 75-83). To powoduje, iż pomimo że niemożliwe jest całkowite zniesienie obu typów przemocy, to jednak warto podejmować próby i praktykować strategie dydaktyczne, które przynajmniej dają szansę na bardziej płaskie polityki głosu w Akademii.

Jako wykładowca mam przemożny wpływ i chęć wtrącania się w pracę studentów i dlatego często decyduję się wyjść z sali [...] wychodzę, aby dać szansę studentom na samodzielną pracę... [77, 136].

Nauczyciele – jeśli chcą podtrzymać i rozwijać wymiar krytyczny u studentów, muszą jedynie stworzyć ramy, a potem najlepiej opuścić salę, bo praca ze studentami, którzy mają świadomość narzucania im znaczeń, jest przyjemnością [...] [18, 73, 80].

Wiesz, Jarek – zauważyłam, że oni o wiele lepiej i poważniej pracują jak mnie nie ma [...] to rzucam im coś i idę na kawę – wiesz, specjalnie [...] mam w tym pewien problem, bo jednak coś nam płacą, a ja idę, ale i tak idę [śmiech] [3].

[...] pierwszy rok. Licencjat. Tyle lat w ciszy, a ty tu chcesz, żeby mówili. Oni nie mogą, bo są ofiarami systemu, szkół wcześniejszych. Trzeba ich uczyć nie bać się mówić i mówić, jak nauczyciel mówi co innego. To trudne, bo oni myślą, że ja mam rację, rozumie Pan? Ja na początku trochę opuszczam ich celowo [211].

W omawianej koncepcji ważną rolę odgrywa nie tylko świadomość ukrytych wymiarów edukacji akademickiej przez pracowników, ale przede wszystkim treści kształcenia, które powinny być – zdaniem respondentów – nie tyle interesujące, ile raczej muszą dotyczyć ważkich kwestii, gdyż *ważne tematy i zajęcia z punktu widzenia studentów powodują ich ponadobowiązujące zaangażowanie [73].*

Emancypacja, która staje się tu potencjalnie doświadczana przez studentów, wiąże się z także temporalną abdykacją nauczyciela i jego fizycznym usunięciem się z przestrzeni studiowania właśnie po to, aby studiowanie uruchomić (Rancière 1999).

2. Pasjonacki infekcjonizm

Ta koncepcja pracy nauczyciela przebiega zgodnie z hasłem: „Zarazaj tym, co kochasz!” Może ona oznaczać pasjonujące wykłady bezpośrednio związane z problematyką badań podejmowaną przez pracowników naukowo-dydaktycznych bądź ograniczanie się do przynoszenia na zajęcia książek, a nawet pożyczania ich studentom i wykorzystywanie sytuacji ich zwrotu do rozmów.

To, co istotne dla tej koncepcji, to założenie o jedności nauczania i badania połączone z krytyką rozdziału obu tych sfer działalności akademików. Zdaniem osób biorących udział w badaniu ludzie uniwersytetu, którzy nie są badaczami i nie uczestniczą w procesie wytwarzania wiedzy naukowej, nie są w stanie zaproponować studiującym nic wartościowego. Referowanie treści pochodzących z podręczników akademickich stanowi tu aberrację uniwersyteckiego kształcenia. Książka, nawet gdy jest studentom

prezentowana na zajęciach bądź wypożyczana, stanowi jedynie pretekst do rozmów o problemach nauki.

[...] w trakcie zajęć dydaktycznych prowadzący **ma zarażać pasją dziwienia się i poznawania świata w naukowy sposób** [64].

Pożyczam studentom książki albo biorę stertę na zajęcia i od tego wychodzimy [...] to umożliwi nam mądre rozmowy o problemach naukowych [64].

3. Amatorski naiwizm

Naiwizm w malarstwie bywa określany jako sztuka uprawiana przez twórców nieposiadających formalnego wykształcenia (Benedetti 2008, s. 113). W koncepcji, którą określam tu jako *amatorski naiwizm*, trzy kwestie wydają się szczególnie istotne. Po pierwsze twórczy i autorski charakter zamysłu i realizacji zajęć dydaktycznych. Po drugie intuicja jako źródło wiedzy dydaktycznej, a po trzecie amatorstwo w podwójnym tego słowa znaczeniu.

Amatorem w takim rozumieniu może być ten, kto nie jest profesjonalistą (w sensie traktowania badań/dydaktyki jako wyuczonego zawodu), formalnie wykształconym specjalistą w danym zakresie, ale także ten, kto *miłuje* przedmiot swoich dociekań naukowych i/lub dydaktycznych. Kwestia różnie pojmowanej *miłości* wydaje się nie przystawać do powagi tekstu naukowego, niemniej należy mieć na uwadze, że choćby w naukach o organizacji (a tak przecież można rozumieć uniwersytet) ta kwestia ma pokazną literaturę (Tasseli 2018, s. 1-18) i jest próbą przezwyciężenia dominacji języka unikania i krytyki, podobnie zresztą jak w publikacjach naukowych z zakresu filozofii edukacji (Masschelein, Simons 2013, s. 65-74; Hodgson i in. 2018, s. 7-20).

Tak czy inaczej koncepcja, o której tu mowa, przejawia się w przekonaniu, że dydaktyka akademicka *musi* być amatorska i naiwna.

Jeden z udzielających wywiadu profesorów ujmuje to w następujący sposób:

[...] w dobrym uniwersytecie powinna być selekcja kadry pod względem dydaktycznym [...] **bo dydaktyka w naszym wydaniu zawsze musi być amatorska, tzn. otwarta i oparta wyłącznie na obserwacjach i własnych doświadczeniach** [6].

Inny mówi tak:

[...] **jestem dobrym nauczycielem akademickim, bo nie mam żadnego przygotowania do prowadzenia zajęć – stąd moje działanie jest czysto intuicyjne** [66].

4. Proemancypacyjny prowokacjonizm

W tej koncepcji na plan pierwszy wyłania się *kwestia* (Masschelein, Simons 2013). Zidentyfikowana tak rola nauczyciela akademickiego odpowiada charakterystyce, którą znajdujemy w postulacie wyrażonym przez Joannę Rutkowiak w odniesieniu do tak zwanego *edukatora-prowokatora* (Rutkowiak 2007, s. 110), który stawia sobie za

cel pracy dydaktycznej budzenie *zdziwienia* ukierunkowanego na odkrywanie przez studentów problematyczności narzucanych im przez kulturę znaczeń (Rutkowiak 2007).

Jednocześnie prowokowanie studentów do emancypacji może się wiązać z kłopotami dla nich samych, ponieważ emancypująca się osoba może cierpieć zarówno egzystencjalnie, poprzez zakwestionowanie swego *status quo*, ale także społecznie, poprzez przyjmowanie roli odmienca, odszczepieńca nieustannie spotykającego się z ostracyzmem i niezrozumieniem.

W nieco zapomnianej (a szkoda!) koncepcji *dezintegracji pozytywnej* Kazimierza Dąbrowskiego znajdujemy pojęcie *obucha poznawczego*, znakomicie wyjaśniające istotę opisywanej tu strategii dydaktycznej (Dąbrowski 1964, s. 38 i dalsze).

Jak powiadają osoby objęte badaniami:

Musimy robić krzywdę studentom, otwierając ich na alternatywy, co może dla nich oznaczać osobistą krzywdę, ale ma potencjał zmiany systemu [143].

Wybieram dla studentów treści kontrowersyjne, wulgarne wiersze, bo ma to być dla nich nieoczekiwany wstrząs [114].

Celowo proponuję studentom literaturę, w której interpretacja jest jednostronna, aby wywołać dyskusję i budzić ich niezgodę [14].

Zakończenie

Zidentyfikowane w toku badań koncepcje dydaktyczne nauczycieli akademickich ujawniają wielość myślenia o dydaktyce w uniwersytecie. Zaproponowane tu, i z konieczności zaledwie wspomniane, koncepcje jako pewne typy empiryczne powodują konieczność przemyślenia dobrze zakorzenionych dystynkcji w pedagogice szkoły wyższej, w tym na przykład podział na metody aktywizujące i podające oraz na peduto- i pajdocentryzm.

Wielość racjonalności dydaktycznych ujawnia także, że jeremiadyczne w swoim wydźwięku głosy o całkowitym zawłaszczeniu uniwersytetu przez racjonalność neoliberalną trzeba traktować jednak z pewną ostrożnością.

Uniwersytet nadal pozostaje *hybrydą* różnorodnych i niekiedy sprzecznych ze sobą funkcji. I dobrze – chciałoby się powiedzieć. Sądzę, że trzeba byłoby odtrącić śmierć uniwersytetu w momencie, w którym dożyjemy chwili, kiedy kolektywne znaczenia konstruowane w odniesieniu do dydaktyki da się określić *wspólnym mianownikiem*, obojętnie, jaki by on nie był.

Naturalnie każdej władzy, a tej, która implementuje tak zwaną Konstytucję dla Nauki w sposób szczególny, zależy na tym, aby taki wspólny mianownik znaleźć (choćby w rzeczowniku: doskonałość). Dlatego też winniśmy troszczyć się o *universitas* w uniwersy-

tecie, a w tym także o pielęgnowanie różnorodnych podejść dydaktycznych – nawet, a może zwłaszcza wtedy, gdy nie przystają do zewnętrznego świata.

Przeprowadzone tu analizy pokazują jednocześnie niepełność i początkowy zaledwie charakter badania. Kategorie opisu wymagałyby znacznie głębszego *nasycenia*.

Jak wspominałem na początku, kwestia koncepcji dydaktycznych nauczycieli akademickich nie była podstawowym problemem badawczym realizowanego projektu, dlatego też prezentowane wyniki należy traktować z daleko posuniętą ostrożnością, a także z przekonaniem, że mamy tu do czynienia raczej z *inicjacją* pewnego wątku niż z jego kompleksowym opracowaniem.

Dokładne i wielowątkowe badania koncepcji dydaktycznych w realiach szkolnictwa wyższego domagają się odrębnych badań, niemniej jednak zaproponowane kategorie mogą stanowić potencjalnie płodne poznawczo tropy dla kolejnych projektów empirycznych.

Należy pamiętać, że również sama procedura badawcza ma pewne mankamenty. Badanie zrealizowano w jednym uniwersytecie, co zapewne ogranicza pulę zidentyfikowanych znaczeń, choć trzeba mieć na uwadze, że badaniami objęto wszystkie dostępne w tej organizacji wydziały, w trosce o maksymalne ich różnicowanie, zatem w przyszłości należałoby realizować projekty z udziałem akademików z różnych uniwersytetów, a może i innych typów uczelni.

Bibliografia

- Bauman T. (2011), *Proces kształcenia w uniwersytecie w perspektywie potrzeb nauczycieli akademickich i oczekiwań studentów. Raport z badań*, FRUG, Gdańsk.
- Benedetti J.M. (2008), *Folk Art Terminology Revisited: Why It (Still) Matters*, w: *Radical Cataloging: Essays at the Front*, Roberto K.R. (red.), Mc Farland & Company Inc. Publishers, Jefferson, North Carolina and London, s. 112-125.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006), *Reprodukcja – elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, PWN, Warszawa.
- Bruce Ch., Gerber R. (1995), *Towards university lecturers' conceptions of student learning*, „Higher Education”, nr 29, s. 443-458.
- Czerepaniak-Walczak M. (2013), *Autonomia w kolorze sepii w inkrustowanej ramie KRK. O procedurach i treściach zmiany w edukacji akademickiej*, w: *Fabryki dyplomów czy universitas?*, M. Czerepaniak-Walczak (red.), Impuls, Kraków, s. 29-56.
- Devlin M. (2006), *Challenging accepted wisdom about conceptions of teaching in academic development*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education”, t. 18, nr 2, s. 112-119.
- Driscoll M. (2005), *Psychology of learning for instruction*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Eley M. (2006), *Teachers' conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach*, „Higher Education”, nr 51, s. 191-214.
- Gendźwił A., Izdebski A., Jasiński M., Konieczna-Sałamatin J. (2010), *Badanie nauczycieli akademickich i lektorów Uniwersytetu Warszawskiego. Raport*, Pracownia Ewaluacji Jakości

- Kształcenia, Warszawa, <http://pejk.uw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/289/2018/03/pracownicy-raport-popr-1.pdf> [dostęp: 12.03.2017].
- Hessen S. (1997), *Podstawy pedagogiki*, Żak, Warszawa.
- Hodgson N., Vlieghe J., & Zamojski P. (2018), *Education and the Love for the World: articulating a post-critical educational philosophy*, „*Foro de Educación*”, t. 16(24), s. 7-20. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.576> [dostęp: 2.12.2018].
- Humboldt W. (2018), *On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin*, w: *The Idea of the University*, M.A. Peters & R. Barnett (red.), Peter Lang, New York, s. 45-55.
- Jendza J. (2011), *Uniwersytet jako przedmiot badań pedagogicznych: stan obecny i możliwości dalszych eksploracji*, „*Rocznik Pedagogiczny*”, t. 34, s. 179-196.
- Jendza J. (2017), *Pozycjonowanie studentów w narracjach pracowników naukowo-dydaktycznych uniwersytetu jako kontekst dla refleksji nad dydaktyczną funkcją szkoły wyższej*, „*Dyskursy Młodych Andragogów*”, t. 18, s. 35-46.
- Jurgiel A. (2008), *Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego*, „*Dyskursy Młodych Andragogów*”, t. 9, s. 61-68.
- Jurgiel-Aleksander A. (2016), *Fenomenografia i jej poznawcze konsekwencje w świetle projektu na temat doświadczeń edukacyjnych dorosłych. Refleksja badacza*, „*Rocznik Andragogiczny*”, t. 23, s. 267-282.
- Kane R., Sandretto S., Heath C. (2002), *Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics*, „*Review of Educational Research*”, t. 72 nr (2), s. 177-228.
- Karpińska-Musiał B. (2016), *Edukacja spersonalizowana w uniwersytecie: ideologia – instytucja – dydaktyka – tutor*, Wydawnictwo Libron – Filip Lohner, Kraków.
- Karpińska-Musiał B. (2018), *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia akademickiego*, w: *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala (red.), Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa, s. 129-145.
- Karpińska-Musiał B., Panońko M. (2018), *Tutoring przestrzeni kształcenia ukierunkowanego na całościowy rozwój podopiecznego*, w: *Tutoring jako spotkanie: historie indywidualnych przypadków*, B. Karpińska-Musiał, M. Panońko (red.), Oficyna a Wolters Kluwer, Warszawa, s. 13-31.
- Kember D. (1997), *A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching*, „*Learning and Instruction*”, t. 7, nr 3, s. 255-275.
- Kember D., Kwan K.P. (2000), *Lecturers' approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching*, „*Instructional Science*”, nr 28, s. 469-490.
- Klus-Stańska D. (2009), *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Impuls, Kraków, s. 62-73.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa.
- Kozyr-Kowalski S. (2005), *Uniwersytet a rynek*, UAM, Poznań.
- Kreber C. (2010), *Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy*, „*Studies in Higher Education*”, t. 35, nr 2, s. 171-194.
- Kupisiewicz C. (1974), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Kurek O. (2010), *Wykładowca i student – role na nowo zdefiniowane*, w: *Wykładowca doskonały – Podręcznik nauczyciela akademickiego*, A. Rozmus (red.), Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa, s. 202-208.
- Lewis T. (2013), *On Study: Giorgio Agamben and Educational Potentiality*, Routledge, New York.
- Malewski M. (1998), *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. UWr, Wrocław.

- Malewski M. (2000), *Szkoła i uniwersytet – odmiennność społecznych funkcji, odrębność edukacyjnych światów*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 14-15, s. 21-31.
- Malewski M. (2001), *Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, E. Przybylska (red.), UMK, Toruń, s. 271-289.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wyd. DSW, Wrocław.
- Marton F. (1994), *Phenomenography*, w: *The International Encyclopedia of Education*, t. 8, T. Husén, T. Neville (red.), Pergamon, Postlethwaite, s. 4424-4429.
- Masschelein J., Simons M. (2013), *In defense of the school. A public issue*, trans. J. McMartin, Education, Culture & Society Publishers, Leuven.
- Masschelein J., Simons M. (2018), *The University as Pedagogical Form: Public Study, Responsibility, Mondialisation: Finding Space and Time for Research*, w: S. Ramaekers, N. Hodgson (red.), *Past, Present, and Future Possibilities for Philosophy and History of Education – Finding Space and Time for Research*, Springer, New York, s. 47-61.
- Moroz J., Świrko-Pilipczuk J., Szwabowski O. (2017), *Dydaktyka – między filozofią a polityką*, „Hybris”, nr 36, s. I-XVII.
- Murawska A. (2017), *Kariera akademicka – człowiek w drodze do siebie i do sensu*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, t. 22, nr 2, s. 37-45.
- Okoń W. (1970), *Zarys dydaktyki ogólnej. Wersja programowana*, PZWS, Warszawa.
- Pławski M., Szwabowski O., Szczepaniak C., Wężniewska P. (2018), *Friendly Writing as Non-inquiry: The Problems of Collective Autoethnographic Writing About Collective Autoethnographic Writing*, „Qualitative Inquiry”, <https://doi.org/10.1177/1077800418809134> [dostęp: 14.09.2019].
- Potulicka E. (2010), *Uniwersytet na „wolnym rynku”*, w: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków, s. 281-296.
- Pratt D.D. (1992), *Conceptions of teaching*, „Adult Education Quarterly”, t. 42, nr (4), s. 203-220.
- Pryszmont-Ciesielska M. (2010), *Ukryty program edukacji akademickiej*, Atut, Wrocław.
- Ranciére J. (1999), *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford, Stanford University Press.
- Rutkowiak J. (2007), *Jednostka w projekcie nowoczesnej formuły duchowości a neoliberalne upolitycznianie edukacji*, w: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Verba, Lublin, s. 101-116.
- Rutkowiak J. (2010a), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków, s. 163-176.
- Rutkowiak J. (2010b), *Neoliberalny kontekst rozwoju szkolnictwa wyższego we współczesnej Polsce*, w: *Neoliberalne uwikłania edukacji*, E. Potulicka, J. Rutkowiak, Impuls, Kraków, s. 297-310.
- Sajdak A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Impuls, Kraków.
- Sajdak A. (2014), *Miejsce dydaktyki ogólnej w przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli akademickich*, w: *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec, s. 47-60.
- Sajdak A. (2015), *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia”, t. 3, nr 5, s. 7-27.
- Sajdak A. (2017), *Paradygmat humanistyczny w dydaktyce akademickiej: utopia, konieczność, szansa?*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, t. 2, nr 22, s. 13-26.

- Sajduk B. (2015), *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera, Kraków.
- Samuelowicz K., Bain J.D. (1992), *Conceptions of teaching held by academic teachers*, „Higher Education”, nr 24, s. 93-111.
- Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, Księgarnia Naukowa, Toruń.
- Stańczyk P. (2008), *Przemoc i emancypacja. Ambivalencja funkcji studiów zaocznych*, Wyd. UG, Gdańsk.
- Sułkowski Ł. (2018), *Kultura akademicka – koniec utopii?*, PWN, Warszawa.
- Szkuclarek T. (2001), *Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, numer specjalny, s. 165-191.
- Szwabowski O. (2014), *Uniwersytet – fabryka – maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Książka i Prasa, Warszawa.
- Szwabowski O. (2019), *Nekrofilna produkcja akademicka i pieśni partyzantów. Autoetnografia pracy akademickiej i dydaktycznej w czasach zombie – kapitalizmu*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2019.
- Szwabowski O., Szczepaniak C., Wężniewska P., Pławski M. (2018), *After the First Review: A Trembling Poem*, „Qualitative Inquiry”, doi: 10.1177/1077800418809736 [dostęp: 14.09.2019].
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, GWP, Gdańsk.
- Tasseli S. (2018), *Love and Organization Studies: Moving beyond the perspective of Avoidance*, „Organization Studies”, s. 1-18, <https://doi.org/10.1177/0170840617747924> [dostęp: 3.11.2018].

KONCEPCJE KSZTAŁCENIA STUDENTÓW W UNIWERSYTECIE – FENOMENOGRAFICZNA ANALIZA NARRACJI PRACOWNIKÓW NAUKOWO-DYDAKTYCZNYCH

STRESZCZENIE: Artykuł podejmuje kwestię koncepcji kształcenia studentów w uniwersytecie konceptualizowanych przez nauczycieli akademickich, a jego podstawowym celem jest prezentacja wyników badań autora z zakresu dydaktyki akademickiej i odnoszących się do indywidualnych, choć kulturowo zapośredniczonych, sposobów rozumienia działalności kształceniowej nauczycieli akademickich. Autor wykorzystuje podejście badawcze w fenomenografii i posługując się semistrukturyzowanym, indywidualnym wywiadem jakościowym, dokonuje analizy dwudziestu ośmiu narracji akademików w zakresie ich sposobów pracy ze studentami. W konsekwencji zastosowania takiej strategii badawczej autor dokonuje syntetycznej prezentacji przestrzeni wynikowej, na którą składa się dziesięć jakościowo odmiennych sposobów rozumienia działalności dydaktycznej nauczycieli akademickich w uniwersytecie. Ze względu na obszerność materiału w artykule przedstawiono bliżej cztery z nich: (proemancypacyjny eskapizm, pasjonacki infekcjonizm, amatorski naiwizm, proemancypacyjny prowokacjonizm). Wyniki badań ujawniają nie tylko wielość i różnorodność myślenia o kształceniu akademickim, ale także problematyzują dobrze znane w dydaktyce szkoły wyższej dystynkcje.

SŁOWA KLUCZOWE: koncepcje dydaktyczne, dydaktyka szkoły wyższej, kształcenie w uniwersytecie, fenomenografia.

THE CONCEPTIONS OF TEACHING STUDENTS AT A UNIVERSITY – A PHENOMENOGRAPHIC ANALYSIS OF SCHOLARS' NARRATIVES

SUMMARY: The article addresses the question of teaching students at a university as conceptualized by academic teachers. The main aim of the text is to present the results of the authors research in the field of academic didactics related to individual, yet culturally constructed, ways of understanding the didactic part of scholars in higher education institutions. The author incorporated the qualitative research approach known as *phenomenography* and with the use of individual, semi-structured interviews analysed twenty-eight narratives. The outcome consists of ten qualitatively varied concep-

tions and four of them – due to the complexity of the empirical data – are presented in the article. These conceptions include: pro-emancipatory escapism, passionate infectionism, amateur naivety and pro-emancipatory provocation. The results of the research shed light not only on the variety of different teaching conceptions in university education but also question the well-known distinctions of higher-education didactics.

KEYWORDS: didactic conceptions, higher education teaching, teaching students at a university, phenomenography.